

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANYELLEN DE ALMEIDA PINHEIRO
RAIANA FERREIRA LOPES

APRENDIZAGEM DOS SURDOS NA EJA:
limites e possibilidades

JOÃO PESSOA / PB
DEZEMBRO 2015

ANYELLEN DE ALMEIDA PINHEIRO
RAIANA FERREIRA LOPES

APRENDIZAGEM DOS SURDOS NA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Pedagogia, da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito
para a obtenção do título licenciado em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fábio do
Nascimento Fonsêca

JOÃO PESSOA / PB
DEZEMBRO 2015

P654a Pinheiro, Anyellen de Almeida.

Aprendizagem dos surdos na EJA: limites e possibilidades./ Anyellen de Almeida Pinheiro, Raiana Ferreira Lopes. – João Pessoa, 2015.

49f.

Orientador: Fábio do Nascimento Fonseca

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação especial. 3 Surdez. I. Lopes, Raiana Ferreira. II. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376:374.7(043.2)

ANYELLEN DE ALMEIDA PINHEIRO
RAIANA FERREIRA LOPES

APRENDIZAGEM DOS SURDOS NA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
em Pedagogia para obtenção do título
de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 21/12/2015

Banca Examinadora:

Profª. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca
- UFPB

Profª. Ms. Luciano de Souza Silva
UFPB

João Pessoa / PB
Dezembro - 2015

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus por despertar cotidianamente a força pra vencermos cada um de nossos desafios.

As nossas famílias por estar sempre ao nosso lado, mesmo nos momentos de maior tribulação em nossa vida.

A todos os nossos professores por testemunharem a cada dia a práxis do educador.

E aos nossos amigos por nos apoiar e incentivar em cada etapa.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. *(Paulo Freire)*

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito discutir os limites e possibilidades da aprendizagem dos surdos, de modo específico no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA), a partir de uma revisão de literatura envolvendo a contribuição de autores de referência na área e os documentos legais que tratam da temática. Nesta direção, a partir de um histórico inicial acerca da educação para os surdos, discutiu-se inicialmente o que é a surdez, suas características e quem é o surdo no mundo de hoje. Por fim, situou-se a discussão acerca da educação dos surdos no contexto da educação de jovens e adultos (EJA) e em suas implicações em termos de dificuldades para o trabalho dos professores. Nas considerações finais, buscamos apontar as possibilidades de superação de tais dificuldades, de modo a alcançar a efetiva inclusão do surdo no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA).

Palavras-chave: surdez; educação de surdos; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This research aims to discuss the deaf learning limits and possibilities, specifically in the youth and adults education (EJA) context. It's based in a literature review involving reference authors's contribution and legal documents about the issue. In this sense, using a deaf education initial history, it discussed the deafness meaning, its characteristics and who the deaf is nowadays. Afterwards, it discussed the deaf education in the youth and adults context and its implications in terms of difficulties about teachers's work. In the final considerations, it sought to point out the possibilities to overcome these difficulties in order to reach the effective deaf inclusion in youth and adults education (EJA).

Keywords: deafness; deaf education; youth and adults education.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	p. 9
1.1. O tema e sua definição.....	p. 9
1.2. Justificativa e relevância da pesquisa.....	p. 10
1.3. Problemática do tema.....	p. 11
1.4. Objetivos.....	p. 11
 2. METODOLOGIA.....	 p. 13
 3. MARCO TEÓRICO.....	 p. 14
3.1. Breve histórico da educação para surdos.....	p. 14
3.2. O que é a surdez e quem é o surdo no mundo de hoje.....	p. 24
3.3. Características da surdez.....	p. 26
 4. OS SUJEITOS DA EJA E A INCLUSÃO DO SURDO.....	 p. 30
4.1. A EJA e a educação dos surdos.....	p. 32
4.2. Os alunos surdos e os desafios da educação inclusiva.....	p. 34
4.3. Os alunos surdos na EJA.....	p. 38
4.4. Professores e suas dificuldades na educação dos surdos.....	p. 41
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 p. 44
 REFERÊNCIAS.....	 p. 48

1. INTRODUÇÃO

1.1. O tema e sua definição

O sujeito com necessidades especiais em relação à audição é um cidadão pleno de seus direitos, assim como qualquer outro; ou seja, deve ter respeitados todos os seus direitos sociais, como também lhe devem ser dadas as condições de fazer cumprir seus deveres.

Como já está preconizado em nossa legislação, cada cidadão tem fundamentalmente direito a uma educação de qualidade. Educação está que precisa ser ofertada respeitando as condições de cada sujeito. Mais do que isto, respeitando não só sua realidade imediata, mas também sua trajetória de vida e suas limitações e possibilidades. É com base nesta premissa que este trabalho está pautado. O ponto central de nossa reflexão está na discussão em torno da educação dos Surdos na EJA como um direito e das implicações da sua inclusão nas salas de aula, para o ensino e para a aprendizagem. A abordagem desta discussão aqui será feita por meio de uma análise bibliográfica, de cunho teórico do processo de ensino-aprendizagem em relação a essa clientela em particular.

Como base para a análise desenvolvida neste trabalho, está a discussão acerca da construção da identidade do aluno da EJA com necessidades especiais em relação à audição. Esse processo sociocultural de construção da identidade deve ser visto de modo multifacetado na relação dele com tudo o que o cerca; sobre esse ponto acompanhamos o pensamento de Santana e Bergamo (2005, p. 570):

A constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como "falante", ou seja, a constituição de sua própria subjetividade pela linguagem.

Ou seja, como o sujeito é constituído por sua linguagem e dela faz constituir seu modo de ser, a forma como o surdo faz uso de sua linguagem, seja ela a vozeada ou a de sinais, constitui sua identidade sociocultural.

Só a partir dessa determinação da identidade é que poderemos determinar o lugar desses sujeitos dentro do universo da EJA, enquanto espaço de formação da cidadania e construção de competências sociais fundamentais a interação do surdo com o mundo.

Este foco vai repousar basicamente nas questões metodológicas de como desenvolver essa práxis em nossas salas de aula, assim como perceber, problematizar e discutir quais as principais dificuldades encontradas pelos atores envolvidos nesse processo.

1.2. Justificativa e relevância da pesquisa

O mundo de hoje passa por inúmeras transformações nas mais diversas esferas sociais. Cada sujeito é desafiado a interagir de forma cada vez mais efetiva em variadas circunstâncias. Nesse mundo de contatos interpessoais, a Escola, como um dos ambientes privilegiados para a formação do cidadão, deve dar conta de todas as suas necessidades.

Segundo dados do MEC e do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001) existem uma parcela considerável da população que conta com alguma necessidade especial. O Estado não pode e nem deve deixar que essas pessoas fiquem à margem da sociedade, especialmente no que toca à educação. Ao contrário, os sistemas de ensino devem estar preparados para acolher e incluir alunos mais diversas condições. Sejam eles de classes sociais distintas ou com particularidades físicas, sensoriais e ou psicológicas.

Neste sentido cada esfera do sistema de ensino deve prever formas de enfrentamento destas situações particulares, seja com a criação de espaços educacionais direcionados a essa clientela, seja na formação especializada para a prestação de serviço educacional adequado dentro do sistema público de ensino. Mas, tudo isso passa pela escola do caminho mais adequado a ser seguido.

Também faz-se necessário refletir quais os principais desafios inerentes a esta ação pedagógica. Sob que aspectos se faz preciso uma mudança de rumo nas etapas a serem desenvolvidas (Cf. SKLIAR, 1997).

1.3. Problematização do tema

No Brasil há inúmeras instituições que já desenvolvem ações educativas com sujeitos que, na idade adequada, não puderam iniciar ou dar continuidade a seus estudos, e por isso se enquadram na clientela própria da EJA. Já nas diretrizes educacionais, essa modalidade é apresentada como uma oportunidade privilegiada que esses sujeitos possam ter contato com o processo educativo, participando de atividades pedagógicas que o conduzirão a um processo de crescimento enquanto cidadãos.

Esses sujeitos, por sua vez, apresentam inúmeras particularidades, pois em grande parte está longe do ambiente escolar há muito tempo e muitas vezes precisa conciliar sua vida escolar com sua vida profissional.

Por outro lado, há outra demanda social urgente em nossa sociedade: é preciso operacionalizar o processo de ensino para as pessoas com necessidades especiais, garantindo-lhes o direito à educação. Neste ponto, chamamos a atenção para os sujeitos com dificuldade auditiva. O surdo é um sujeito como qualquer outro, tem necessidades, demandas sociais e aspirações educacionais e profissionais.

É a partir deste prisma que procuramos responder nossos questionamentos dentro desta reflexão: Quem é o aluno surdo que frequenta a EJA? Qual a especificidade da EJA, enquanto modalidade educativa? Como se dá a aprendizagem dos Surdos na EJA enquanto espaço educativo? Para ajudar a elucidar essa pergunta surgem dois questionamentos secundários: 1 – Existe um caminho metodológico mais adequado a essa clientela em particular? 2 – Quais as principais dificuldades percebidas dentro da situação real de sala de aula?

1.4. Objetivos

Objetivo geral:

- Discutir as condições para a efetiva aprendizagem de alunos Surdos dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Objetivos específicos:

- Levantar, a partir da literatura e de documentos oficiais, o que é e a quem se destina a educação de jovens e adultos.
- Descrever, com base na literatura, o sujeito com necessidades especiais no que desrespeito a audição e como se dá a sua aprendizagem.
- Levantar, tomando como referência a bibliografia, as principais dificuldades presentes na execução de ações com alunos surdos dentro do espaço da EJA.
- Apontar, com base no que indica a literatura, possibilidades de enfrentamento destas dificuldades.

2. METODOLOGIA

Esse estudo foi desenvolvido tendo como base a pesquisa bibliográfica, a partir de autores de referência no campo da educação de surdos e no universo da EJA, buscando contemplar as realidades vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem com os sujeitos surdos.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (1999), se utiliza de material já publicado, o qual se constitui fundamentalmente de livros, artigos de periódicos e, na atualidade, em face do uso das novas tecnologias de comunicação e informação, com informações disponibilizadas na Internet. A maioria dos estudos lançam mão do levantamento bibliográfico e, em alguns casos, pesquisas são desenvolvidas exclusivamente a partir da utilização de fontes bibliográficas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica, ainda segundo Gil (ibidem), é a de possibilitar ao investigador a cobertura de uma ampla gama de acontecimentos, bem mais abrangente do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (GIL, 1999).

A pesquisa bibliográfica teve um caráter quantitativo e qualitativo ao primeiramente levantar o maior número possível de fontes que versassem

sobre o tema, para em seguida selecionar e agrupar aqueles nomes de maior referência no assunto por meio de suas principais obras em relação à problemática da inclusão dos alunos surdos dentro da EJA.

Após a leitura da bibliografia selecionada e o levantamento de questões e aspectos relevantes sobre a aprendizagem dos sujeitos surdos, se efetuou a reflexão e discussão em torno destas questões.

O que há de se destacar em relação ao caminho adotado é que ele nos levou a constatação de que um trabalho concreto de inclusão, onde as dificuldades são sanadas ao longo do tempo, só acontece pela mediação da prática pedagógica do professor.

3. MARCO TEÓRICO

O atendimento adequado ao sujeito surdo dentro de turmas de EJA passa indubitavelmente por uma reflexão sobre as bases do que é ser surdo nas perspectivas físico-biológica e sociocultural dentro da sociedade atual. Para tanto, inicialmente fizemos um breve histórico acerca de como os portadores de necessidades especiais são vistos dentro dos documentos oficiais.

Como percebemos ao longo de nossa pesquisa, a Educação para surdos na sociedade não é algo recente. Pelo contrário, esta ação de intervenção pedagógica acontece desde os primórdios da humanidade para atender sujeitos com essas condições especiais, e em nosso país iniciativas de atendimento acontecem há muito tempo. Só que seus parâmetros foram se adequando as opções teóricas vigentes em cada época, as necessidades socioculturais e as determinações legislativas próprias a esses sujeitos.

Também nesta etapa do trabalho cabe descrever o que caracteriza o sujeito surdo a partir da conceituação da surdez; vendo quais as características da surdez, seus níveis e suas especificidades para intervenções.

O sujeito da EJA, por conseguinte, deve ser visto em primeiro lugar como um cidadão que na idade própria não pode passar por todas as etapas

de formação necessárias à sua plena atuação nas diversas esferas sociais. Todos os espaços sociais exigem a apresentação de habilidades e competências que possibilitem a interação dos sujeitos. E o sujeito da EJA surge neste contexto como um sujeito particular, que deve ser atendido com vistas a resgatar sua dignidade; especialmente quando esta clientela também apresenta necessidades especiais como a surdez.

3.1. Breve histórico da educação para surdos

A educação de pessoas com necessidades auditivas especiais é um tema inquietante há muito tempo, principalmente por tantas dificuldades inerentes à ação pedagógica realizada com esses sujeitos. Esta ação pedagógica apresenta inúmeras barreiras comunicacionais entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, especialmente pelo fato destes atores muitas vezes não compartilharem a mesma linguagem de modo proficiente.

O que desejamos discutir aqui é que as propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo devem ter como norte proporcionar o desenvolvimento pleno deste sujeito, construído um alicerce sólido para a prática social dos mesmos. No entanto, na prática, existem situações bem distintas desta realidade. Há diferentes práticas docentes envolvendo os sujeitos surdos dentro do espaço educativo em que surge uma série de limitações prejudiciais à aprendizagem dos mesmos. Esses sujeitos, ao terminarem os primeiros ciclos educacionais, não têm uma adequada competência nos atos de ler e escrever suficientemente bem ou ter um domínio adequado dos componentes curriculares. Essa problemática tem sido abordada por um conjunto variado de autores que, preocupados com contexto escolar dos surdos no Brasil, buscam identificar tais questões e apontar alternativas possíveis para a prática pedagógica. Nesse sentido, apresentamos os principais aspectos da educação de surdos ao longo da história, observando de modo superficial os desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade. Sobre isso concordamos com Fernandes (2007, p. 27) quando o mesmo afirma que:

Desde os tempos mais remotos, há registros que indicam a existência de pessoas que não ouviam, e que os Surdos congênitos (de nascença) não podiam falar normalmente e, por isso, expressavam-se por sinais. A falta de audição, nesses relatos, sempre foi associada à incapacidade para compreender e articular a palavra falada, daí serem denominados de surdos-mudos.

Como vimos, a partir das palavras de Fernandes, a imagem do Surdo na sociedade era construída com base numa percepção equivocada e, muitas vezes prejudicava, o próprio processo de interação do sujeito com aqueles que estão em seu contexto de interação. Durante a Antiguidade, e por quase toda a Idade Média, muitos pensavam que os surdos não pudessem ser educados junto de outros alunos, ou que tivessem deficiências mentais que os impedissem de aprender.

A literatura afirma que já no século XVI ganha espaço a ideia de que os surdos podem aprender através de práticas pedagógicas, sem que haja interferências sobrenaturais. É a partir deste momento que começam a surgir relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos. Estes apresentaram diferentes resultados obtidos com suas práticas pedagógicas, mas o propósito da educação neste momento era com que os surdos adquirissem condição de interagir com o mundo ouvinte, então, o objetivo se estende a desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar. Para isso, a ideia era trabalhar o domínio da fala verbalizada e a compreensão da língua falada nos mais diversos meios sociais. Mas, todavia, a fala neste momento era vista como uma estratégia, dentre outras, de se atingir tais objetivos. Essa visão perdurou por muito tempo, e deixou muitas marcas ao longo da história, só apresentando mudanças a partir da idade média, como coloca Fernandes (2007, p. 32):

A reversão desse quadro conceitual começou a ter início no final da Idade Média, quando filósofos e pensadores passaram a difundir a ideia da possibilidade de aprendizagem dos Surdos, bem como experiências isoladas são desenvolvidas por pessoas comuns, demonstrando que a compreensão e a expressão de ideias não dependiam, necessariamente, da audição ou da fala (...). A possibilidade de que os Surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, míticas ou religiosas deu lugar à tentativa de muitos pedagogos desenvolverem seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a convicção de que era possível educá-los.

A partir desse período, podem ser distinguidas, nas propostas educacionais de maior notoriedade no cenário mundial, iniciativas antecedentes do que atualmente denominamos de “oralismo” e outras de “gestualismo” (Cf. SALLES et al, 2004; SKLIAR, 1997; SOUZA, 1995).

Inicialmente, no meio pedagógico, havia um consenso de que seria mais conveniente que o surdo dominasse a língua falada, esse sujeito deveria aprender a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual ele devia se inserir. Porém, neste contexto unânime, já em meados do século XVIII, foi apresentada a possibilidade de que, com o passar do tempo, se separariam irreconciliavelmente os que adotavam oralidade dos que apoiavam gestualidade. Aqueles defendiam que os surdos se readaptassem em usar a oralidade, que deixassem de lado a surdez, isto é, que esses sujeitos falassem, comportando-se como se não fossem surdos. Aqueles adeptos dessa linha de pensamento que não tolerantes reprimiam quaisquer ações ou estímulos que recordassem aos surdos que eles não poderiam falar como os ouvintes.

O que podemos constatar neste momento do percurso é que essa tendência impunha a oralização aos surdos para que fossem aceitos numa sociedade oralizada, nesse percurso, esses atores deixavam a quase totalidade dos surdos a margem de qualquer espaço educativo, sem que tivessem a real possibilidade de integração na sociedade, o que os obrigava a organiza-se clandestinamente (Cf. SALLES et al, 2004; SKLIAR, 1997; SOUZA, 1995).

A outra linha de pensamento, os assim conhecidos como “gestualistas”, toleravam bem mais quando o sujeito apresentava durante o processo educativo alguma dificuldade. Pois eles perceberam que com as dificuldades do surdo com a língua falada, eles buscaram alternativas. Os gestualistas observaram que os surdos desenvolviam uma linguagem que, mesmo distinta da oral, era eficiente para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura de modo muito satisfatório, acrescentando-se a isso tudo que era destinado à linguagem oral. A partir destes direcionamentos do final do século XVIII, estruturam-se duas orientações divergentes em relação à educação de surdos, estas se mantêm em posições opostas até os dias de hoje, apesar das inúmeras mudanças que vem ocorrendo no desenvolvimento

de propostas educacionais (Cf. SALLES et al, 2004; SKLIAR, 1997; SOUZA, 1995).

Devido a esse quadro, a grande maioria dos profissionais que trabalhavam com surdos, a partir do Congresso de Milão, considerou o oralismo como o referencial a ser assumido dentro das práticas educacionais com esses sujeitos. Durante muito tempo essa abordagem não foi questionada, porém os resultados de muitas décadas de trabalho nessa perspectiva não demonstraram grandes sucessos. O que se observava é que a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente adequada, além do mais se viu que o esse desenvolvimento era parcial e muitas vezes tardio em relação à aquisição de fala vista pelos ouvintes, resultando em atraso no desenvolvimento global. (Cf. LACERDA, 1998; SALLES et al, 2004; SKLIAR, 1997; SOUZA, 1995).

Além disso, aconteciam problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita, que aconteciam tardiamente e com problemas acometidos a sujeitos parcialmente alfabetizados após anos de presença na escola. Esse quadro demonstrou que os surdos tornavam-se sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, sejam elas orais ou escritas, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem.

Esse debate ganha ainda mais corpo com o passar do tempo e todas essas ideias contraditórias do oralismo se colocam opostamente colocadas contra o gestualismo. E é no congresso de Milão que esse debate vai ter uma relevância mais clara no cenário mundial da atuação com sujeitos surdos. Como coloca Lacerda (1998, p. 4):

Assim, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

Como demonstra Lacerda, neste momento para os oralistas, a linguagem falada é a prioridade como forma de comunicação dos surdos com o

mundo oralizado, por isso a aprendizagem da linguagem oral é colocada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, num primeiro momento, mais também para os sujeitos já em idade adulta. Os oralistas colocavam que, de modo geral, os sinais e o alfabeto digital devem ser proibidos, mesmo se aceitando o uso de gestos naturais, recomendando-se a recepção da linguagem falada pela via auditiva e pela leitura orofacial. Este último é outro aspecto que deve ser desenvolvido, pois a leitura labial, em sujeitos com um ano de idade por exemplo é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda reconhecer, ainda tão jovem, uma palavra por meio da leitura dos lábios. Estabelecer como limite o canal vocal significa limitar a comunicação e a possibilidade de uso da palavra em contextos adequados (Cf. LACERDA, 1998; SALLES et al, 2004; SKLIAR, 1997; SOUZA, 1995).

O que acontece não pode ser praticamente ligado ao desenvolvimento de linguagem, mas sim a treinamento de fala organizada de maneira formal, em vista a um artificialismo, limitado a palavra a momentos em que o sujeito está sentado diante de desenhos, onde se verifica uma grande dificuldade comunicacional em contextos dialógicos propriamente ditos, os quais permitiriam de fato o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem não está vinculado de situações naturais de comunicação social (Cf. LACERDA, 1998; SALLES et al, 2004; SKLIAR, 1997; SOUZA, 1995).

Ainda sobre Milão, Lacerda (1998, p. 3) coloca que os debates foram ferozes, em que cada uma das linhas defendia seus pontos de vista com uma argumentação sólida:

As discussões do congresso foram feitas em debates acaloradíssimos. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

Isto resulta, ainda de acordo com Lacerda (1998), numa série de críticas aos métodos por seus limites, mesmo observando-se o incremento do uso de próteses auditivas em muitos surdos. As críticas se originam principalmente dos Estados Unidos; pois alguns métodos preveem os atores que trabalham a clientela surda ensinarem palavras para crianças surdas de um ano. No entanto, acrescenta a autora, estas terão de entrar em contato com essas palavras sem uma contextualizado de interlocuções efetivamente sociais; o que transforma a linguagem em algo difícil de entender, artificial.

Prosseguindo com Lacerda (1998), ao chegar à década de 1960, surgem estudos sobre as línguas de sinais desenvolvidas pelas comunidades surdas. Mesmo havendo a proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição de ensino para surdos que não desenvolvesse, às margens do sistema dominante, um modo próprio de comunicação através dos sinais. Disto é apropriado colocar que a primeira caracterização de uma língua de sinais colocada em prática por pessoas surdas se encontra nos estudos do abade De L'Épée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, como coloca Lacerda (1998, p. 2):

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o “método francês” de educação de surdos. O abade Charles M. De L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal visogestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de “sinais metódicos”. A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário.

No estudo da Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe (apud LACERDA, 1998) percebe que há uma estrutura que, de muitos modos, tem a semelhança àquela das línguas orais. Argumenta ainda o citado autor que, do

mesmo modo que da combinação de um número restrito de sons - que podemos chamar de fonemas – pode surgir um número infinito de unidades dotadas de significação [palavras], igualmente com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual - chamadas de queremas – podem ser produzidas uma quantidade infinita de unidades com significados (sinais) a se adequarem a quaisquer situação de comunicação. Stokoe (apud LACERDA, 1998) propôs ainda que em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos:

- O lugar no espaço onde as mãos se movem;
- A configuração da (s) mão (s) ao realizar o sinal e;
- O movimento da (s) mão (s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais.

Estes e outros estudos, continuando com o que escreve Lacerda (1998), revelaram que as línguas de sinais são verdadeiras línguas em toda sua amplitude conceitual, preenchendo em grande parte os requisitos linguísticos requeridos das línguas orais. Percebemos que com o descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a linha que ganhou maior destaque nos anos 70 foi a chamada comunicação total.

O objetivo primordial é fornecer ao sujeito a possibilidade de desenvolver uma comunicação adequada para o convívio com seus familiares, professores e todos aqueles que estão em seu entorno, para que possa construir seu mundo interno. Do que coloca Lacerda, observa-se que a oralização não é o objetivo em si na comunicação total, mas uma de suas áreas de trabalho para possibilitar a integração social do indivíduo surdo com toda a sociedade. Esta modalidade de comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Deste modo, tudo o que é falado pode ser seguido por elementos visuais que o representam, facilitando a aquisição da língua oral, para posterior aquisição da leitura e da escrita (Cf. LACERDA, 1998).

O que se pode observar é que a aplicação da comunicação total tem em sua implementação uma multiplicidade de diversas experiências relatadas. Pode-se ver que muitas foram as maneiras de realizar práticas envolvendo além de sinais, estímulos da fala e outros recursos. Tais práticas aglomeradas sob a denominação de comunicação total, em suas várias compreensões, foram largamente praticadas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980 e muitas pesquisas foram realizadas para verificar a eficiência (Cf. LACERDA, 1998). O que esses estudos vêm mostrando que em relação do oralismo, algumas faces do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, ao fim do tempo na escola, conseguiam compreender com mais eficácia o que acontecia nos meios em que ele circulava e assim poder se comunicar um pouco melhor com as pessoas com que convive.

No que diz respeito à escrita, os problemas presentes continuam a ter grande destaque, pois poucos sujeitos alcançam uma verdadeira autonomia deste modo de interação da linguagem. Em outro trabalho, Lacerda (2006) assinala que há alguns poucos casos positivos, entretanto na grande maioria dos sujeitos, eles não conseguem alcançar níveis escolares correspondentes às suas faixas etárias. No tocante aos sinais, o que se observa é que ocupam um lugar desprestigiado no processo, aparecendo somente como forma de auxiliar no desenvolvimento da fala. Não há um espaço para seu desenvolvimento adequado as reais necessidades dos sujeitos surdos. Ou seja, em grandes partes dos casos esse acesso é uma verdadeira ilusão no âmbito de tais práticas, pois os surdos dentro do processo educativo não aprendem a compreender propriamente os sinais como uma língua funcional a ser empregada para atender às suas necessidades comunicacionais, não desenvolvendo um uso linguístico em seu sentido estrito (Cf. LACERDA, 2006).

No âmbito de nosso país se pode colocar que durante a década de 1990, movimentos políticos da comunidade surda presentes no Brasil simpatizantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ganharam reconhecimento nos espaços de discussão e iniciaram um processo reivindicatório pelo reconhecimento da eficácia da LIBRAS, assim como a criação de espaços que oferecessem a LIBRAS como idioma de instrução fundamental aos alunos surdos e apresentassem a Língua Portuguesa escrita

como segunda língua. Apenas em 2002 a LIBRAS foi legitimada como uma língua, através da Lei Federal nº. 10.436 de 24 de abril:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visomotora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Isto se mostra como uma vitória dos grupos que defendiam a utilização da LIBRAS como um mecanismo de comunicação adequado às necessidades da comunidade surda, já em seu segundo artigo, a mesma lei diz que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Lei Federal nº. 10.436/Art. 2).

A criação desses espaços de formação compatíveis com as necessidades comunicacionais dos surdos se estrutura na proposta que defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, e que, mesmo sem ouvir, os surdos podem desenvolver plenamente uma língua visogestual que possibilita a interação com qualquer pessoa que também reconheça essa linguagem. Um fato instigante é que as línguas de sinais são adquiridas pelos sujeitos surdos com naturalidade e rapidez, o que possibilita acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa, desenvolvendo ainda os aspectos cognitivo, social entre outros (Cf. LACERDA, 2000).

Esse modelo pode ser reconhecido como o de uma educação bilíngue em contraposição ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de importância primordial para a aquisição de linguagem do sujeito surdo. E se antepõe a comunicação total porque levanta a ideia de um espaço efetivo para a língua de sinais na prática educativa; por isso defende que cada uma das línguas disponibilizadas ao sujeito surdo contenha características distintas e

que não se misturem (Cf. LACERDA, 1998). Ou seja, na educação bilíngue o que é proposto é ensinar as duas línguas, a língua de sinais primeiramente, e posteriormente a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é vista como a de maior adequação à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual (Cf. LACERDA, 1998). Ao sinalizar, o sujeito desenvolve sua capacidade comunicacional e suas competências linguísticas são aprimoradas, numa língua que lhe servirá posteriormente para aprender a língua falada, da maioria da população, como segunda língua, tornando-se bilíngue. O bilinguismo aqui não é como aquele com sujeitos que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso específico ele aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal, enquanto no caso dos sujeitos surdos, se trata de aprender duas línguas que envolvem canais de comunicação diferentes.

Para evitar a sobreposição das línguas, a aprendizagem da língua de sinais deve se dar no contexto familiar, quando for possível, ou num outro contexto em que esse processo possa se desenvolver de modo adequado, com um membro da comunidade surda, por exemplo; e a língua falada deve ser trabalhada por outra pessoa, o caracteriza outro contexto comunicativo. Ou seja, estes contextos comunicacionais não devem se sobrepor; as pessoas que realizam cada uma das línguas com o sujeito surdo, no início do processo devem ser pessoas diferentes, sendo ideal que a família participe sinalizando. Num outro contexto, o sujeito surdo aprenderá a desenvolver sua capacidade articulatória, para sua adaptação a próteses e sua educação acústica. É recomendado que a língua de sinais esteja sempre um pouco mais desenvolvida e adiante da língua falada, de modo que a competência linguística na língua de sinais será tomada como alicerce para a competência na aquisição da língua falada (CF. LACERDA, 1998).

O objetivo da educação bilíngue é, de conformidade com Lacerda, "que o sujeito surdo possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado nos sujeitos ouvintes" (1998, p. 80), e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com esses sujeitos, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua da grande maioria da população que é ouvinte.

3.2. O que é a surdez e quem é o surdo no mundo de hoje

Agora cabe definir, em nossa reflexão, o que se entende como sujeito surdo do ponto de vista biofísico, pois antes de trabalhar a perspectiva educacional de sujeitos surdos é importante caracterizar esse sujeito do ponto de vista de sua situação clínico-social. Para tanto, é necessário compreender como se processa o funcionamento do sistema auditivo e como se constitui sua anatomia.

Como estamos apresentando o sujeito surdo no contexto educacional, é natural refletir em qual a imagem que é construída para o conceito de surdez ou de deficiência auditiva como uma diminuição na capacidade de ouvir de um indivíduo. Para que possamos compreender melhor as consequências decorrentes da surdez, faz-se necessário saber mais sobre o processamento normal da audição, o que inclui o reconhecimento das estruturas anatômicas do ouvido humano e de seu funcionamento. É através da audição que aprendemos a identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente que nos rodeia. As informações trazidas pela audição, além de funcionarem como sinais de alerta, auxiliam no desenvolvimento efetivo da linguagem como mecanismo comunicativo.

Exploremos a percepção do som como processo físico e do ouvido humano. O som é um fenômeno resultante da movimentação das partículas do ar; qualquer evento capaz de causar ondas de pressão no ar é considerado uma fonte de som. A fala, neste sentido, é o resultado do movimento dos órgãos fono-articulatórios, que por sua vez provocam movimentação das partículas de ar, produzindo então os sons que percebemos. Sendo assim, perceber, reconhecer, interpretar e, finalmente, compreender os diferentes sons do ambiente só é se torna possível devido à existência de três estruturas que funcionam de forma ajustada e harmoniosa, constituindo o sistema auditivo humano: uma, é externa; as outras duas internas estão localizadas dentro da caixa craniana.

A parte externa, também conhecido como ouvido externo, compreende o pavilhão auricular (orelha), o conduto auditivo e a membrana timpânica. Essa estrutura tem por função receber as ondas sonoras, captadas pela orelha e transportá-las até a membrana timpânica ou tímpano, fazendo-a vibrar com a

pressão das ondas sonoras. A membrana timpânica separa o ouvido externo do ouvido médio.

No ouvido médio estão localizados três ossos muito pequenos (martelo, bigorna e estribo). Esses ossículos são presos por músculos, tendo por função mover-se para frente e para trás, colaborando no transporte das ondas sonoras até a parte interna do ouvido. Ainda no ouvido médio está localizada a tuba auditiva, que liga o ouvido à garganta.

A porção interna do ouvido, também denominado ouvido interno, é muito especial. Nela estão situados: a cóclea (estrutura que tem o tamanho de um grão de feijão e o formato de um caracol), os canais semicirculares (responsáveis pelo equilíbrio) e o nervo auditivo. É nessa porção do ouvido que ocorre a percepção do som. Como podemos observar em documento oficial do MEC (BRASIL, 2006, p 14),

A cóclea é composta por células ciliadas que são estruturas com terminações nervosas capazes de converter as vibrações mecânicas (ondas sonoras) em impulsos elétricos, os quais são enviados ao nervo auditivo e deste para os centros auditivos do cérebro.

O processo de decodificação de um estímulo auditivo tem início na cóclea e termina nos centros auditivos do cérebro, possibilitando a compreensão da mensagem recebida.

Qualquer alteração ou distúrbio no processamento normal da audição, seja qual for a causa, tipo ou grau de severidade, constitui uma alteração auditiva, determinando, para o indivíduo, uma diminuição da sua capacidade de ouvir e perceber os sons.

O funcionamento da cóclea é fundamental para a correta compreensão dos sons pelo ouvido, sendo assim necessário que todas as condições de funcionamento desta parte do ouvido (Cf. BRASIL, 2006).

Toda essa estrutura em pleno funcionamento dá ao indivíduo a possibilidade de ter uma audição perfeita. Poder interagir assim com os demais membros da comunidade oralizada sem restrições pontuais, ou com a necessidade de superação das barreiras comunicacionais que as pessoas com surdez têm de enfrentar cotidianamente (Cf. BRASIL, 2006)..

3.3. Características da surdez

Agora que esboçamos o funcionamento do aparelho auditivo, vamos refletir sobre as características da surdez. O conhecimento sobre as características permite àqueles que se relacionam com sujeitos surdos ou que pretende desenvolver alguma forma de ação pedagógica com essas pessoas, a compreensão desse fenômeno, aumentando assim a possibilidade de atenderem às necessidades especiais constatadas. Como aponta Oliveira (2009, p. 2):

A surdez é uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia, no entanto, grandes são as consequências no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e educacional do indivíduo, principalmente pela dificuldade em adquirir/aprender a linguagem e a língua de “um mundo de ouvintes” ao qual ele está inserido ainda que, na maioria das vezes não faça parte dele. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo objetiva proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Diferentes práticas pedagógicas foram desenvolvidas e implantadas com este intuito, embora o que ainda constatemos é que esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não sejam capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Como coloca o autor, o sujeito surdo apresenta grande necessidades educacionais em decorrência de sua condição especial, pois está inserido dentro de um mundo ouvinte. No que diz respeito ao período de aquisição, a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos (BRASIL, 2006, p. 15):

- Congênitas, quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.
- Adquiridas, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida.

Nesse último caso, a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, o que depende da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem como pode ser visto nos subsídios do Ministério da Educação, a partir de sua Secretaria de Educação Especial (ibidem, 2006, p. 15-16).

Quanto à etiologia ou às causas da surdez, as mesmas podem se dividir em:

- Pré-natais – surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).
- Peri-natais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).
- Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes (ibidem, p 15-16).

No tocante à localização do tipo de perda auditiva da lesão, a alteração auditiva pode ser:

- Condutiva: quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças frequentemente resfriadas). Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.
- Neurossensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna.
- Mista: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.
- Central: A alteração pode se localizar desde o tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral (ibidem, p. 16).

A verificação do grau de surdez é feito por meio do uso de um aparelho conhecido com audiômetro. O mesmo é um instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva de um indivíduo. O nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB). Por meio desse instrumento, faz-se possível a realização de

alguns testes, obtendo-se uma classificação da surdez quanto ao grau de comprometimento (grau e/ou intensidade da perda auditiva), a qual está classificada em níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo (BRASIL, 2006, p. 16-17):

- Audição normal - de 0 a 15 dB.
- Surdez leve – de 16 a 40 dB. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).
- Surdez moderada – de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.
- Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.
- Surdez severa – de 71 a 90 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório.
- Surdez profunda – acima de 91 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

Por fim, a surdez pode ser, ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido e bilateral, quando acomete ambos ouvidos (BRASIL, 2006, p 17).

4. OS SUJEITOS DA EJA E A INCLUSÃO DO SURDO

Agora que estabelecemos as bases para a compreensão do sujeito surdo em nossa sociedade, cabe fazer uma descrição detalhada do que constitui o sujeito que é contemplado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para, a partir daí, discutir a EJA como espaço de inclusão do

aluno surdo. Inicialmente apontamos que esses sujeitos se encontram em uma posição de exclusão em nossa sociedade, visto que por não terem tido a possibilidade de ingressar e se ingressaram, não tiveram a possibilidade de concluir a Educação Básica na idade própria. A EJA, portanto, se define, de acordo com Fonseca (2013, p. 150),

Pelas características e especificidades dos sujeitos jovens e adultos excluídos dos processos formais de escolarização, tanto em razão de condições socioeconômicas desfavoráveis como da incapacidade do sistema de ensino em assegurar oferta de vagas para os mesmos.

Trata-se, portanto, de sujeitos que se encontram em condição marginal pelo fato de que, sem a devida escolarização, o sujeito acaba sendo privado de muitos de seus direitos fundamentais. O primeiro é justamente o direito a uma educação de qualidade, que o auxilie a interagir com seus pares, com a sociedade em suas várias instâncias de interação, e principalmente como este sujeito deve interagir com suas próprias necessidades comunicacionais.

Esta modalidade já está presente em nossa legislação educacional há muito tempo, e está reafirmada na Lei nº 9.394/96 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); onde a própria ideia de Educação é vista como um meio de construção da identidade social do sujeito em formação contínua, formação essa que deve preparar o sujeito para ingressar no mercado de trabalho, como também para poder interagir socialmente nos mais diversos espaços comunicacionais, fazendo uso de todos os conhecimentos construídos coletivamente dentro das atividades educacionais; a Educação [Básica] tem por fim também dar ao sujeito a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos sempre que necessário.

No âmbito estadual, a Educação de Jovens e Adultos acompanha a legislação federal; ou seja, é destinada às pessoas que não puderam ter acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, ou não tiveram a possibilidade de continuar os seus estudos em sua caminhada de cidadão. A EJA poderá ser oferecida nas escolas nos turnos diurno e noturno.

Assim como qualquer outra modalidade da Educação nacional, a EJA também aparece como um espaço de inclusão social de grupos minoritários que muitas vezes são colocados fora das demandas sociais no universo

educacional. A educação especial vai ser vista nesta reflexão, a exemplo do que colocam documentos oficiais (BRASIL, 2008, p. 16):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16)

Concordamos com a posição da legislação nacional ao colocar a EJA como uma forma de inclusão desses grupos minoritários, o que vem sendo, a cada momento, mais estimulado pelos gestores públicos; seja por meio da adoção de uma vasta legislação correlata ao tema, seja por meio de campanhas que promovem a inclusão de jovens e adultos na EJA.

O que mais chama a atenção, todavia, é que muitas vezes essa inclusão não acontece de fato, a escola não se torna um espaço emancipatório para os sujeitos presentes dentro das turmas de EJA, mas que muitas vezes essa ação acaba por excluir mais ainda esses sujeitos. Neste ponto, lembramos as palavras de Gonçalves (2008, p. 12), onde o processo de inclusão escolar tem:

[...] impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas, para os profissionais das escolas, como, por exemplo, a deficiência múltipla, surdocegueira, paralisia cerebral, distrofia muscular entre outras, o que pressupõe pensar estratégias para atender às especificidades desses alunos nunca antes vistas na sala de aula comum, onde, ainda provocam muito estranhamento.

Ou seja, para que haja uma real inclusão desses sujeitos na sociedade, a partir do processo educativo, é necessário que cada um dos atores envolvidos no processo já tenha vivenciado experiências de formação que o preparem a atender essa clientela tão diversificada.

Como podemos constatar, tanto a EJA como a Educação Inclusiva são direitos fundamentais do cidadão que apresenta essa demanda. Em relação a EJA, de forma específica já destacamos que a mesma está fundamentada na LDBEN, mais especificamente em seus artigos 37 e 38. A Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade específica da Educação Básica, está regulamentada ainda, no âmbito do Estado da Paraíba, pela Resolução

229/2002 e pelo Parecer nº 247/2002 do Conselho Estadual de Educação - CEE/PB.

Para atender a essa demanda, no âmbito do estado da Paraíba, a Secretaria da Educação, por meio da Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), oferece Cursos Presenciais, Semipresenciais e Exames de Certificação para poder integrar esses sujeitos o mais breve possível a sociedade.

4.1. A EJA e a educação dos surdos

Nossa reflexão parte do princípio de que o aluno surdo tem o direito fundamental a uma educação de qualidade que o integre a sociedade; e este deve ter garantido a oportunidade de vivenciar o processo ensino-aprendizagem em qualquer modalidade. Esta condição deve ser ainda mais prioritária quando este aluno constitui uma clientela que se encontra numa faixa etária acima da adequada para sua situação escolar.

Neste sentido, nas últimas décadas vem se falando muito no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de aula da rede regular de ensino. O que se propõe é que ao se construir um ambiente propício a interação desse aluno com necessidades especiais com o educador, com os demais alunos e com todo o corpo da unidade de ensino essas necessidades especiais possam ser trabalhadas de forma que a aprendizagem desse aluno possa acontecer de modo satisfatório.

Como podemos perceber em nossa atualidade, a busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta dentro dos sistemas educacionais se liga às conquistas legais referendadas desde a Constituição Federal de 1988, onde a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida enquanto modalidade específica no conjunto das políticas educacionais de nosso país. É a partir deste momento que se estabelece o direito a uma Educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A Constituição de 1988 incorpora vários dispositivos referentes ao reconhecimento dos direitos fundamentais das pessoas com qualquer tipo de deficiência. No texto da Carta Magna se percebe o registro ao direito público

subjetivo da Educação de todos os brasileiros. Entre estes direitos a que a Carta Magna se refere, o da educação deve ser garantido e preferencialmente, na rede regular de ensino, como podemos ver nos parágrafos 1º da Constituição Federal de 1988:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Ou seja, a EJA deve ser encarada como uma modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tendo como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana integral e o acesso garantido à cultura geral, de modo a que os educandos venham a participar dos espaços políticos de construção de direitos e que possam interagir produtivamente nas relações sociais em qualquer instância de comunicação. Nesse processo deve ser exaltado a Ética e o Compromisso com o bem público, promovendo uma autonomia intelectual e moral do sujeito. Neste sentido concordamos com Kuenzer (2000, p. 40)

(...) a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos.

Essa caracterização do sujeito da EJA como um ser em formação é importante porque já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 37, está discriminado que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. É característica desta modalidade de ensino, portanto, a diversidade do perfil dos educandos: seja em relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, ou à situação socioeconômica e cultural, e, ainda, às ocupações e a motivação pelo qual procuram voltar a estudar. Consequentemente, a EJA contempla, deste ponto de vista, o atendimento a educandos com

necessidades educacionais especiais. Sendo assim, nesta modalidade de ensino deve-se dar prioridade a ações educacionais específicas e que criem oportunidades para o acesso, a permanência e o êxito destes alunos nos espaços escolares.

4.2. Os alunos surdos e os desafios da educação inclusiva

Como já foi colocado anteriormente, tanto a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) estabelecem que a questão da Educação de qualidade deve ser vista como um direito de todos os cidadãos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter seu atendimento educacional realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Fica clara também a interpretação das legislações citadas sobre a garantia do atendimento educacional especializado que deve ser assegurado à pessoa com deficiência.

É bom ressaltar que a legislação, ao mesmo tempo em que acolhe a possibilidade do acesso à escola regular, não define obrigatoriedade e até aceita a possibilidade de escolarização que não seja na rede regular de ensino, desde que o atendimento educacional seja especializado. Isto é uma forma de criar as garantias para que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência, seja esta necessidade física, psicológica ou outra.

No caso específico do ensino destinado para surdos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a interpretação de LIBRAS e o ensino da Língua Portuguesa para Surdos, são consideradas matérias do atendimento educacional especializado, pois se considera que estes componentes curriculares têm o alicerce para que o sujeito surdo possa se integrar em qualquer atividade presente no processo educativo.

O conceito de Inclusão atualmente está presente em todos os âmbitos das ações humanas, inclusive no âmbito educacional. No que se refere a inclusão, a sociedade é que se transformaria para que deficientes pudessem assumir seu papel social. Neste sentido, o conceito de inclusão se distinguiria do conceito de integração. Nas palavras de Mantoan (1997, p. 235):

A integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita. (...) Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entretanto, assim em um processo de constante dinamismo político social.

O que podemos perceber é que esse movimento de inclusão muitas vezes gera situações que apontam em direções opostas; pois segundo Sawaia (2008) ao priorizar uma análise das contradições da exclusão, entendida pela autora como sinônimo de inclusão perversa, uma vez que a sociedade exclui para incluir. Segundo ela, também é perverso fazer o processo de inclusão de forma a querer simplesmente homogeneizar todos os sujeitos, desqualificando e desconsiderando o indivíduo como sujeito em si. Tal processo perverso parte das políticas de inclusão que, por tentarem alcançar todos os sujeitos, não constroem uma identidade própria, perdendo assim sua eficácia no decorrer do processo, aumentando as desigualdades em nome da igualdade de direitos.

Em nossa pesquisa estamos refletindo sobre como alunos surdos podem se inserir dentro do processo educativo de turmas da EJA, numa perspectiva de inclusão. Para que isso aconteça de modo emancipador, é preciso superar muitas barreiras, visto que ainda hoje a exclusão faz parte da inclusão dentro dos espaços sociais, pois segundo Sawaia (2008, p.108) “são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”. Ou seja, só pensamos em inclusão de alunos surdos na EJA porque por conta de suas necessidades especiais, entre outros fatores, os alunos surdos foram excluídos dos espaços educacionais em algum momento de suas histórias particulares.

O que estamos apontando com base em Teixeira (s/d. p. 13) é que uma boa parcela desse universo é excluída do cenário educacional sem que haja uma real preocupação por parte dos órgãos reguladores da educação nacional, onde muitos permanecem dentro das salas de aula da educação regular, sendo incluídos no excludente contexto da escola inclusiva:

Os surdos estão na sala muitas vezes sem serem vistos e, mesmo sendo vistos, não são “olhados”, não são parte, estão ali somente para aprender a conviver conosco – ouvintes,

normais. O que temos como resultado são surdos adultos que passaram pelos bancos escolares, muitos não chegaram a terminar o Ensino Médio, mas estão aí num movimento de resistência e adaptação a essas práticas de ensino. Mesmo percebendo que esse local não os acolhe efetivamente permanecem lá num intuito de incomodar e estabelecendo estratégias de permanência nesse local (TEIXEIRA, s/d., p. 13).

Concordamos com o autor ao colocar que a inclusão do Surdo na escola regular vem se tornando mera proximidade física entre alunos surdos e ouvintes, pois os mesmos são geralmente agrupados no mesmo espaço escolar e fazem uso dos mesmos equipamentos, recursos e práticas pedagógicas. No entanto as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos vão bem além do que se pode oferecer em tal contexto. A LDBEN (Lei nº 9.394/96) regulamenta que existam: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Perlin (2000, p. 27) ao analisar as novas diretrizes do Ministério da Educação para educação dos Surdos aponta as seguintes condições:

- Presença do educador surdo na sala de aula para o contato com a representação da identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade.
- Professor ouvinte com domínio da língua de sinais e capacitado para o ensino de português como segunda língua, participante do movimento e da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, experiência cultural presente.
- Contato do Surdo com a cultura surda, o movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes Surdos.

Sendo assim, podemos colocar que a normalidade desta questão mostra que a inclusão; ou melhor dizendo, “ajuntamento” do aluno surdo é feita por professores e profissionais de educação que geralmente desconhecem o que sejam língua de sinais, condição bilíngue ou o conceito do sujeito surdo, vendo esse sujeito meramente como um “deficiente auditivo”. Assim concordamos

com o que é colocado na Carta aberta ao MEC, enviada pelo Espaço Universitário de Estudos Surdos – UFBA, do Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB enquanto documento produzido pelos Surdos ao externarem preocupação com o tipo de inclusão está sendo praticada nas escolas de nossos sistemas educacionais, como relatado no trecho, a seguir:

Cremos que Educação Inclusiva não é sinônimo de "inclusão escolar"; em verdade, é muito mais que isto. O que é Educação Inclusiva? É um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, que gera desenvolvimento pessoal e empoderamento, que gera bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve autoconhecimento e ampla visão de mundo. Ou seja, é um processo educacional que consegue o resultado de levar alguém a ser efetivamente incluído na sociedade, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio, podendo contribuir para o desenvolvimento social. Isto é perfeitamente possível aos surdos numa escola própria para eles (SÁ, 2013).

Está é uma posição que defendemos, pois, essa problematização nos permite pensar o conceito de inclusão sob uma perspectiva mais abrangente. Devemos pensar uma inclusão que tome por base o ponto de vista do sujeito a ser incluído, e que constrói uma sociedade realmente inclusiva, não apenas de direito fundamentais, mas uma sociedade de fato que respeite as particularidades de todos os seguimentos.

Ou seja, a sociedade para ter uma postura decisivamente inclusiva, deixando de lado a homogeneização das propostas para que possa cumprir seu papel diante do sujeito sem impingir-lhe sofrimento social, desenvolvendo práticas que pressuponham o sujeito surdo interagindo com o meio de forma autônoma e construindo uma identidade fundamentada em suas particularidades no que diz respeito aos aspectos culturais, sociais e históricos.

• Os alunos surdos na EJA

É ponto pacífico no universo educacional que o processo ensino-aprendizagem só acontece de forma proveitosa quando todos os atores envolvidos participam de um processo contínuo de construção e reconstrução

do conhecimento. A aprendizagem só acontece de modo significativo quando os sujeitos envolvidos no processo trazem para dentro da reflexão pedagógica suas histórias de vida, o lugar de onde vem, a estrutura físico-cultural do lugar onde vivem. Ou seja, o processo educativo pressupõe que haja o planejamento de todas as etapas do processo formativo fundamentadas na identificação do sujeito e suas particularidades.

Neste sentido, pensar nos alunos surdos dentro da realidade da EJA é pensar uma modalidade voltada para pessoas que não tiveram a possibilidade de cursar a escola na idade própria, e que por si só já apresentam peculiaridades. Esse modo de trabalho deve receber um aluno com necessidades especiais, como é o caso dos alunos surdos. Para Oliveira (2008, p. 74) um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos se situa na falta de produção científica que reflita o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência auditivas nas salas da EJA, assim como com os tipos de serviços especializados e as formas de apoio destinadas a esses educandos. Sobre esse ponto, a autora destaca que:

[...] a despeito da existência de uma política de educação básica ostensivamente inclusiva, que defende e privilegia o atendimento do alunado com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes de ensino comum e que avança no sentido de atribuir à escola a necessidade de adaptação à diversidade desses alunos, ainda lacunas e pouco explicitadas no contexto da legislação, as formulações acerca da educação de jovens e adultos com deficiência [...], assim como é rara, no âmbito dos debates, as discussões sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas.

Isso quer dizer que a construção dos espaços de atendimento a alunos da educação especial devem ser pensados a atender as necessidades de cada tipo de necessidade especial. Para isso é importante que se identifiquem quais as necessidades especiais mais frequentes e quais as condições necessárias ao adequado atendimento dessa clientela. Apresentamos a seguir uma pequena relação das principais necessidades educacionais especiais preconizadas na legislação própria do MEC:

- Alunos com Deficiência: física, intelectual, visual, auditiva, surdo, cegueira e múltipla;
- Transtornos Globais de Desenvolvimento: Síndrome de Asperger, de Reet; Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno do Espectro do Autismo;
- Altas Habilidades/Superdotação.

Os Alunos da Educação Especial devem ser pensados desde o princípio da construção/reflexão do Projeto Político Pedagógico de cada escola; devendo assim assegurar o processo de inclusão desses estudantes e contemplar, no seu planejamento, o Atendimento Educacional Especializado a qualquer aluno que se enquadre nestas condições.

Esse aluno com necessidades especiais deve ser inserido no universo da escola por meio de sua matrícula, no que se refere ao aluno encaminhado às modalidades regular. Nela o aluno da Educação Especial terá a priori duas matrículas. Sendo a primeira referente a inscrição na sala regular e a segunda no Atendimento Educacional Especializado que é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. Para efetivação da matrícula na sala regular, o aluno com necessidades especiais não precisa de encaminhamento específico, pois esse direito já está reservado na Lei 7.853/89 que, em seu artigo 8º, inciso I, garante que constitui crime punível com reclusão de 1 a 4 anos e multa a recusa, suspensão e/ou cancelamento da matrícula de estudantes com deficiências, seja ela qual for. Este mesmo aluno também deverá ser matriculado no AEE, e será contabilizado duas vezes no âmbito do FUNDEB, conforme Resolução do CNE/CEB nº 04 em seu Decreto de número 7.611/11.

O aluno com necessidades especiais será encaminhado ao AEE, através de formulário devidamente preenchido pelo professor da sala regular em que ele está matriculado. É importante destacar que o AEE é de natureza pedagógica, e que será conduzido por professor especializado, com o atendimento vinculado ao do professor da sala regular, prestando a mesma carga horária deste e participando do planejamento da escola. O AEE deverá ser realizado na SRM da própria escola ou em escola circunvizinha, quando aquela não dispuser deste atendimento.

A Sala de Recursos Multifuncionais se constitui de um conjunto de instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação; por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (MEC/SECADI) é realizada a seleção das escolas que apresentam em sua demanda alunos com deficiências.

No tocante a estrutura e funcionamento deste espaço é importante colocar que nele são disponibilizados equipamentos de informática, mobiliários adaptados as necessidades dos alunos, materiais pedagógicos e de acessibilidade. Cabe a escola, como forma de contrapartida dispor do espaço físico e designar o professor com formação especializada para atuar no AEE. As escolas contempladas devem entrar em contato com a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Deficiente (FUNAD) o recebimento dos equipamentos e solicitar as orientações para implantação desse serviço.

Para que haja o melhor aproveitamento possível desse espaço destinado a intervenção pedagógica, o professor da SRM deverá ter formação pedagógica em Educação Especial, participando ainda de cursos de formação inicial e continuada, presencial; e a distância oferecidos pela FUNAD por meio da Assessoria de Educação Especial.

Em relação aos profissionais que apoiam no decorrer das atividades pedagógicas constantes do processo educativo tomamos por base o que é exposto na Nota Técnica Nº19/2010 SEESP/GAB e Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, que estabelecem a tipificação dos Profissionais de apoio a serem compreendidos aqui como: o Instrutor, o Tradutor/intérprete de Libras, o Guia Intérprete, sem falar do cuidado do Cuidador deverão ser solicitados, conforme a necessidade, por meio de ofício às Gerências Regionais de Ensino, para as providências junto à Secretaria de Estado da Educação.

Para que a contratação do cuidador se justifique é preciso identificar a necessidade específica dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e ou Transtorno do Espectro do Autismo. Onde suas necessidades não conseguem ser atendidas no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais, isto é, quando esses estudantes não realizam atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência.

Neste sentido a função do cuidador reside em auxiliar o aluno com limitações de comunicação, orientação, compreensão, mobilidade, locomoção ou outras limitações de ordem motora em seus cuidados de vida diária e da vida prática, lhe ajudando na execução de atividades de seu cotidiano e que não as realiza sozinho, tanto em sala de aula como nas atividades extraclasse.

Já a função do intérprete de LIBRAS é participar efetivamente do planejamento junto ao professor de sala de aula, com o objetivo de promover a comunicação entre o surdo e o ouvinte, contribuindo para a compreensão do conteúdo em sala de aula. Devendo também prestar apoio ao aluno com surdez nos demais espaços da escola, como: biblioteca, laboratório, secretaria escolar.

Outro papel desempenhado pelo instrutor é mais amplo, no sentido que este deve ensinar LIBRAS ao aluno com surdez e também a toda comunidade escolar. Sua atuação é na sala de aula regular e na SRM.

4.4. Professores e suas dificuldades na educação dos surdos

Se a Educação de Jovens e Adultos de um modo geral, como assinala FONSECA (2013), em face da heterogeneidade e da diversidade cultural que caracteriza o público a que se destina, já requer do educador, conhecimentos específicos no tocante a conteúdo, metodologia, avaliação, exigindo da maioria dos professores uma nova aprendizagem, a educação de surdos no âmbito da EJA assume uma complexidade ainda maior.

A problemática da inserção do aluno surdo no contexto da EJA passa indubitavelmente pelo professor, pois é ele como ator responsável pela mediação dos alunos para com a aprendizagem que deve conduzir o processo educativo. Claro que toda atividade humana é mediada em alguma instância, ainda mais aquelas voltadas a construção do conhecimento escolar em qualquer que seja o nível ou modalidade. Nossa própria construção da identidade tem uma relação intrínseca com as atividades mediadas pela cultura, com o meio social em que vivemos e com o outro com que interagimos; seja essa mediação realizada por meio de instrumentos e/ou signos.

É importante destacar nesta questão da mediação ministrada pelo professor que a linguagem é o principal instrumento mediador numa relação

interpessoal uma vez que possibilita conhecer e transmitir saberes das mais diversas naturezas.

O professor precisa ter claro esse preceito de que a linguagem é antes de tudo um instrumento de mediação simbólica, neste sentido concordamos com o pensamento de Vygotsky (2007), ao colocar que os processos mentais humanos são constituídos a partir da mediação simbólica pela cultura. Por isso, os significados são construídos e (com) partilhados no grupo sociocultural em que interagimos. Essa interação acontece através de atividades mediadas pela linguagem; sentidos e significados de todas as coisas e situações são construídos socialmente e permitem a cada sujeito que interprete o mundo a nossa volta e faz com que nos relacionemos com as demais pessoas.

Na perspectiva desse processo de inclusão o professor se insere como o sujeito a enfrentar inúmeras dificuldades, tanto do ponto de vista teórico, quanto da prática docente. O que se observa ao longo do transcorrer das diversas mudanças relativas à Educação em uma sociedade tão plural é o fracionamento de conceitos que precisam ser melhor pensados. O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço regular de ensino impõe ao educador encarar esses problemas com algo necessário às suas práxis cotidianas.

Essas práxis devem ser orientadas a reconhecer os limites e as potencialidades de cada aluno, um processo de inclusão que mude não o sujeito com a necessidade especial, mas que contribua para que a própria sociedade alinhe suas bases às necessidades de cada um dos seguimentos com necessidades especiais. Esse processo de inclusão que deve ser vivenciado por todo professor que atua junto a alunos com essas necessidades especiais deve ser orientado a partir de dois marcos de suma importância: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994.

Essas práxis do professor deve ser orientada por uma metodologia de intervenção pedagógica adequada a esses sujeitos; propomos aqui a linha de ação centrada na adoção da língua de sinais como linguagem própria, natural do surdo; e o ensino da língua portuguesa na perspectiva de uma segunda língua. O que caracteriza a abordagem educacional do Bilinguismo. Assim concordamos com Skliar (2006, p. 104) ao colocar que:

[...] o objetivo da educação bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro de uma cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte [...] a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferentes, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes. O que irá garantir a eficácia da educação

Neste sentido é importante que o professor que atua junto a alunos surdos tenham adequado domínio da língua de sinais, para que possa mediar a aprendizagem de seus alunos dentro do universo linguístico a que eles pertencem; sobre a língua de sinais, Dorziat e Figueiredo (2003, p. 36-38) acrescentam:

A língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada. A língua de sinais pode, assim, ser representada como a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo, [...] da cultura surda.

Ou seja, como a língua e sinais constitui a língua materna a ser aprendida pelo sujeito surdo é esta que constitui a base de significação de toda a compreensão de mundo que ele tem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente é necessário retomar os conceitos de EJA e de surdez para construção de nosso raciocínio.

Entendemos por EJA é a modalidade da educação nacional que atende prioritariamente a sujeitos que puderam ou não dispunham de meios para cursar a Educação Básica na idade própria, e, por conseguinte encontra-se em situação de déficit de aprendizagem em relação a outros alunos na mesma faixa etária.

Essa modalidade deve ser organizada a ver na história de vida do aluno uma ponte salutar para a construção das atividades pedagógica, uma vez que

na condição de adultos que estão retornando ao processo de escolarização, essas atividades devem ter caráter significativo.

E são sob essas condições que essa modalidade vai receber os alunos com necessidades educacionais especiais, as turmas de EJA devem acolher esses alunos, não na forma de um ajuntamento físico forçado, mas como um espaço em que não só o aluno ouvinte tenha suas potencialidades reconhecidas, mas que o aluno com surdez também desenvolva todo o seu potencial.

Essas são preocupações que, em relação à EJA, indicam a extrema necessidade de se realizarem pesquisas que busquem compreender como e sobre quais condições vêm se dando esse processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência em salas da EJA. Sobre isso, destaca Oliveira (2008, p. 5-6)

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura como bem social, na escola ou fora dela, e tem sido a força empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Dívida porque não é apenas colocando o aluno surdo na sala de aula que ele estará realmente interagindo com seus colegas de sala, é preciso superar modelos educacionais atrelados a estruturas arcaicas que não reconhecem o surdo como um sujeito dotado de uma cultura própria, de uma linguagem própria e por isso deve ser visto em sua totalidade.

A surdez por sua vez pode ser brevemente definida uma condição do sistema auditivo que dificulta ou impede a percepção do som como algo passível de articulação de saberes. Daí cabe ressaltar que considerar a surdez uma diferença implica, entre outras coisas, respeitar a língua de sinais como a preferencial para o acesso ao conhecimento, sendo esta o elemento que identifica os surdos.

Este sujeito com necessidades especiais precisa ser enquadrado em espaços que privilegiem a Educação verdadeiramente inclusiva, a modalidade Educação Especial recebe hoje uma nova configuração:

“(...) por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços

educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2001, Art. 3º).

Isto indica que a Educação Especial deve proporcionar condições para que o aluno surdo desenvolva competências comunicativas a possibilitar sua interação social. A Educação Especial deve ser então definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado de forma a complementar ou suplementar à formação dos estudantes que constituem seu público alvo.

O que queremos chamar a atenção neste ponto é que na inclusão de alunos surdos, a maior especificidade está centrada na dificuldade de realizar uma comunicação efetiva entre os sujeitos se entre eles não houver uma língua de contato. Por isso, para realizar a mediação entre professor e aluno, deve existir quando o professor não dominar a linguagem de sinais a figura do intérprete de língua de sinais; pois este tem importante papel de facilitar o contato do aluno surdo com o mundo vozeado que o cerca.

Para enriquecer esse pensamento trazemos uma alegoria apresentada por Guimarães (2004) onde ele caracteriza o aluno surdo, o interprete de LIBRAS e o professor como personagens, e ressalta que é “importante que seja definido com clareza as funções que cada um deles exercem nesse processo”.

Segundo o autor, o primeiro personagem é o aluno surdo. Um sujeito que possui língua e cultura diferentes daquelas que o professor está acostumado a lidar em sua práxis.

O segundo personagem dessa tríade é o interprete de LIBRAS. Este ator aparece dentro do processo educativo comunicacional como um canal comunicativo entre os alunos surdos e as pessoas que lhes cercam.

Por fim o terceiro personagem é o professor. Esse sujeito será modelo pedagógico para os alunos e sua preocupação é voltada para o conteúdo, a disciplina, o saber, o conhecimento. Sugere-se que seu relacionamento com o aluno surdo seja o mesmo que tem com os ouvintes.

O autor ainda lembra que, o atendimento que o professor faz individualmente a cada aluno ouvinte, é importante, e que o mesmo deve realiza-lo do mesmo modo com o aluno surdo. Para isso o educador precisa aprender e conhecer a LIBRAS.

Enfim, em nossa realidade a inserção de alunos com necessidades especiais precisa ser ainda mais pensada a partir das políticas públicas que devem ser implementadas para que os direitos desses sujeitos sejam realmente reconhecidos.

Claro que já há avanços como é o caso do reconhecimento da LIBRAS para construção da identidade e da cultura dos surdos. Isso, podemos ver regulamentação da Lei Federal nº 10.436, que entrou em vigor em 22 de dezembro de 2005. A Educação Inclusiva se firmou como política para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, e em nosso cotidiano está presente em legislações de nível federal, estadual e municipal. Fundamentalmente a educação inclusiva reserva o direito à educação que todos possuem independente da condição socioeconômica, racial, cultural ou de desenvolvimento.

Mesmo assim muitos estudos e documentos sinalizam que a educação desses sujeitos não constitui foco de prioridade no âmbito das políticas governamentais. Isso é reforçado pelas palavras de Arroyo (2007. p. 19);

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenção pedagógica. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história.

Ente os muitos desafios que se colocam à educação de jovens e adultos na perspectiva da educação inclusiva, pois o que é preconizado na lei ainda precisa ser efetivamente colocado em prática. Desde a formação do profissional da educação na perspectiva do atendimento adequado a alunos em condições especiais até a reestruturação dos instrumentos físicos de que as escolas dispõem para atender a essa clientela, passando pela disposição de demais atores que auxiliem na intervenção pedagógica junto a esses sujeitos.

6. REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B., LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos. Net, São Paulo, Jan./June. 2010. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.14 n.1 Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

ARROYO, M. G. Indagações sobre o currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: s/d (mimeo).
BRASIL. A linguagem e a surdez. Educação Especial – A Educação dos Surdos, Série Atualidades Pedagógicas 04, volume II, pp. 279 - 282. Brasília: MEC/SEESP.

_____. Ministério da Educação. Os órgãos do aparelho auditivo e seu funcionamento. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva, volume I. Série Atualidades Pedagógicas 04 Brasília: MEC/ SEESP (pp. 23–30).

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, 2013.

_____. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

_____. Conceito e Classificação da Deficiência Auditiva. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva, volume I. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC / SEESP (pp. 31-32).

_____. Caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva, volume I. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC / SEESP (pp. 53-55).

BRASIL. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2. ed. E atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.]

/ coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

DORZIAT, A. & FIGUEIREDO, M.J. Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos. Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, nº18/19 (dez.2002-jul.2003). Rio de Janeiro: INES, 2003.

FERNANDES, SUELI. Educação de surdos. Curitiba: Ibpex, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. As políticas públicas e a formação continuada dos professores: na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

LACERDA, Cristina B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Net, São Paulo, mai/ago. 2007. Rev. Bras. Educ. espec. vol.13 n.2 Marília. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 mai. 2011.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Net, São Paulo, Sept. 1998. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

LACERDA, C.B.F. de. "Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos." Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, Sept. 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, Apr. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, Aug. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

MANTOAN, M. T. E., PRIETO, R. G. E. A., AMORIN, V (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUETTI, E. P. Inclusão de surdos no CEEBJA: Uma reflexão crítica contemporânea. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PR. 2012.

MONTEIRO, MYRNA SALERNO. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. Educação Temática Digital, 2006 . Disponível em: < <http://scholar.google.com.br>> Acesso em 26/03/2012.

OLIVEIRA, E. C. de. Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão. Trabalho apresentado no XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2008, Vitória/ES. Educação inclusiva de crianças, adolescentes e jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: desafios à pesquisa, práticas pedagógicas e políticas educacionais. Vitória, 2008. p. 1-441.

OLIVEIRA, J. B. G. Uma síntese da história da educação de surdos e o modelo educacional Bilíngue. Dez. 2009 Disponível em <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 27/03/2012.

PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEE. Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. 2015.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Carta aberta ao MEC. Disponível em < www.eusurdo.ufba.br/arquivos/CARTA_ABERTA_NIDIA.doc>. Acesso em: 20 abr. 2013.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Net, São Paulo, Mai/Ago.2005. Educ.Soc. vol.26 n.91. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis:Vozes, 2008.

SILVA, A. B.P., PEREIRA, M. C. C., ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. Net, Brasília, Jul/Set. 2007. Psic.: Teor. e Pesq. vol.23 n.3. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 26/07/2011.

SKLIAR, C. (org) 1997. Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUSA. P. S. A Educação de surdos numa perspectiva educacional inclusiva: realidades e desafios em uma classe regular de EJA. Rio de Janeiro / RJ. 2010.

SOUZA, Regina Maria de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. Temas em psicologia, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, ago. 1995 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 nov. 2015.

SUNDRÉ. E. C. O ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino médio em classes de ensino regular. Pontifícia universidade de São Paulo/PUC-SP. Tese de Mestrado. São Paulo / SP.

TEIXEIRA, K. C. A Institucionalização da Surdez: um Diálogo a Partir de Foucault. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151408int.rtf>. Acesso em 24 de julho de 2008.